

DEUTSCH LERNEN - (K)EIN PROBLEM ?

Sprache und Sprachkompetenz
als Instrument der Integration

Herausgeber:

Die Beauftragte der Bundesregierung
für die Belange der Ausländer,
Postfach 14 02 80, 53107 Bonn

Außenstelle Berlin
Jägerstraße 9
Postfach 66, 10001 Berlin

Bearbeiterin:

Frau Silke Katzenbach de Ramírez, Diplom-Übersetzerin für Englisch, Spanisch und Italienisch, hat die vorliegende Broschüre während eines Praktikums im Rahmen einer Fortbildung zur Public Relations Beraterin DAPR (Deutsche Akademie für Public Relations) konzipiert und verfaßt.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorbemerkung	5
Deutsch als Mittel zur Integration	7
Deutsche Sprache - schwere Sprache?	11
Folgen mangelnder Sprachkenntnisse	15
Sprachnot	19
Psychosoziale Bedingungen des Zweitspracherwerbs	23
Sprachliche Integration und interkulturelles Lernen	27
Deutschkenntnisse und Mediennutzung	31
Abschließende Bemerkungen	33
Anhang	35
Anhang I	37
Deutschkursanbieter	37
Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.	39
Goethe-Institut	43
Volkshochschulen	45
Anhang II	47
20 Thesen: Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache	47
Anhang III	51
Wichtige Organisationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache	51
Literatur	59

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte...
die Gewinnung eines neuen Standpunktes
in der bisherigen Weltansicht seyn.“
(Wilhelm von Humboldt)

Vorbemerkung

„Deutsche Sprache - schwere Sprache“ entfährt es oft selbst Deutschen, wenn sie merken, wie kompliziert ihre eigene Sprache ist. Kein Wunder also, daß Menschen, die nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, es häufig als um so schwieriger empfinden, diese zu erlernen. Doch wodurch genau ergeben sich diese Schwierigkeiten? Welche Folgen kann ein Mangel an Deutschkenntnissen für in Deutschland lebende Migranten haben? Welche Rahmenbedingungen fördern oder hemmen die Motivation, die Sprache zu lernen? Welche Verbindung besteht zwischen Integrationsprozeß und Deutschkenntnissen? - Anhand der Darstellung verschiedener Gesichtspunkte, die mit dem Sprachlernprozeß in Verbindung stehen, versucht die vorliegende Broschüre, Antworten auf diese Fragen zu geben. Darüber hinaus wird auch deutlich, daß inzwischen viele der in Deutschland lebenden Migranten über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen.

Kenntnisse der deutschen Sprache werden im allgemeinen als *die* Voraussetzung für Integration angesehen. Die Grad der Deutschkenntnisse der einzelnen Migranten wird oft als Maß für ihren Integrationswillen herangezogen. Aber ist diese Schlußfolgerung gerechtfertigt? Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Frage werden im Rahmen des vorliegenden Heftes verschiedene Faktoren betrachtet, die den Sprachlernprozeß beeinflussen können.

Sowohl die Politik als auch die Gesellschaft sind aufgefordert, sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen, daß die Bundesrepublik Deutschland inzwischen ein multiethnisch geprägtes Land ist, wozu auch die Akzeptanz unterschiedlicher Sprachen gehört. Daneben ergibt sich jedoch auch die dringende Notwendigkeit einer *lingua franca*, in der sich alle in einem Land lebenden Menschen miteinander verständigen können. Es ist sinnvoll, jeweils die Landessprache als *lingua franca* zu verwenden, im Falle der Bundesrepublik demnach die deutsche Sprache.

Die sprachliche und soziale Integration der in Deutschland lebenden Migranten zu fördern, zu verbessern und voranzutreiben ist eine Aufgabe der Gegenwart und der Zukunft. Jedoch nicht nur Migranten müssen den Integrationsanforderungen gerecht werden, auch die Deutschen müssen ihren Beitrag dazu leisten; denn Integration kann nie auf Einseitigkeit beruhen - sie ist immer eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Bonn, im April 1997

Deutsch als Mittel zur Integration

Eine entscheidende Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration der in Deutschland lebenden Migranten sind Kenntnisse der deutschen Sprache. Je besser ein Migrant die Sprache des Landes beherrscht, in dem er auf Dauer leben will, um so größer ist seine Chance, dieses Ziel zu erreichen und einen - für seine Lebenssituation äußerst wichtigen - Einblick in die Gesellschaft sowie deren Struktur zu bekommen. Schon ein Mindestmaß an sprachlichem Ausdrucksvermögen fördert die Kommunikationsfähigkeit mit Nachbarn, Behörden, Vorgesetzten und Kollegen am Arbeitsplatz.

In der vom Bundesministerium des Innern herausgegebenen „*Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland*“ unterstreicht die Bundesregierung die Bedeutung, die sie der Integration der Migrantinnen und Migranten beimißt: „Die Ausländerpolitik der Bundesregierung ist gerichtet auf die Integration der rechtmäßig bei uns lebenden Ausländer [...] Die auf Dauer bei uns lebenden Ausländer sollen in die hiesige wirtschaftliche, soziale und rechtliche Ordnung eingegliedert werden und sicher sein, daß sie auch in Zukunft am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik Deutschland möglichst voll und gleichberechtigt teilnehmen können.“¹

Integration im Sinne von Eingliederung, nicht Assimilation im Sinne von Anpassung lautet die Erwartung und Forderung, die heute von Politik und Öffentlichkeit an die Migranten gerichtet wird.² Die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, ist in einem Staat jedoch nur dann gegeben, wenn die Voraussetzungen für Gleichberechtigung und Chancengleichheit der in diesem Staat lebenden Minderheiten mit der Bevölkerungsmehrheit gegeben sind. Eine umfassende Voraussetzung dafür besteht in der Schaffung von Lebensbedingungen, bei denen eine Person mit ihrer Umwelt interagieren kann, sich als Mitglied der Gesellschaft und nicht als Fremdkörper in einer fremden Gesellschaft fühlt.³ Ziel aller integrativen Maßnahmen ist daher die soziale, berufliche, wirtschaftliche und rechtliche Gleichstellung der Migranten mit den Deutschen.

Ohne Sprachkenntnisse, d.h. ohne die Fähigkeit, sich verständigen und mitteilen zu können, ist Integration nicht denkbar. Dies gilt einerseits für Migrantenkinder, die beim Eintritt in Schule, Ausbildung und Beruf die gleichen Chancen wie deutsche Kinder und Jugendliche haben sollen. Andererseits betrifft dies die erwerbstätigen Erwachsenen, die ohne ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache in vielen Fällen lediglich Tätigkeiten als

¹ Bundesministerium des Innern (Hg.): *Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland*, Juli 1993, S. 4

² Vgl.: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Dezember 1995, S. 89

³ Vgl.: Merten, Stephan: *Der Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration*, Frankfurt 1988, S. 302

an- oder ungelernte Arbeitskräfte ausführen können, in größerem Maße von Arbeitslosigkeit bedroht sind als ihre deutschen Kollegen, sehr viel seltener an Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und sich bei Institutionen und Organisationen schlechter für die Wahrung ihrer Interessen einsetzen können. Jedoch auch kranke und alte ausländische Menschen bedürfen ausreichender Sprachkenntnisse, um wie die Deutschen ihren Anspruch auf die ihnen zustehenden Sozialleistungen geltend machen zu können. Für sie alle ist die deutsche Sprache **die** notwendige und vordringliche Bedingung, um ihren Alltag bewältigen, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen sowie mit Deutschen und Migranten anderer Nationalitäten zusammenleben zu können.⁴

In einer multiethnisch zusammengesetzten Gesellschaft wie der der Bundesrepublik Deutschland ist die Existenz einer gemeinsamen Sprache - einer *lingua franca* - unverzichtbar. Nicht nur im Hinblick auf eine Verständigung mit den Deutschen, sondern auch im Hinblick auf die Verständigung der rund 7,2 Millionen der zur Zeit in Deutschland lebenden Migranten untereinander. Deshalb richtet sich an die Migranten die Erwartung, die deutsche Sprache zu erlernen.

Um dieser Integrationserwartung mit einem entsprechenden Angebot gerecht zu werden, gibt es inzwischen zahlreiche Sprachkurse für Migranten. Ursula Boos-Nünning, Professorin für interkulturelle Pädagogik an der Universität-Gesamthochschule Essen, hat in ihrem Aufsatz „Die deutsche Sprache als ein Mittel zur sozialen und beruflichen Integration - eine Aufgabe auch in der Zukunft“⁵ sehr treffend und informativ dargelegt, daß die Ziele der heutigen Angebote für das Erlernen der deutschen Sprache hauptsächlich auf die folgenden vier Bereiche ausgerichtet sind:

- die wirtschaftliche und berufliche Eingliederung
- die Verbesserung der Kontakte im näheren sozialen Umfeld
- die Teilhabe an der politischen Willensbildung
- die kulturelle Integration.

Wirtschaftliche und berufliche Eingliederung

„Um den Zugang zu einer Arbeit und einem Beruf zu ermöglichen, bedarf es der Einführung der Neuzuwandernden in die deutsche Sprache. Die Verbesserung der beruflichen Chancen im Arbeits- und Erwerbsleben und darüber die wirtschaftliche Eingliederung verlangt jedoch den Zugang zu sicheren, d.h. in der Industriegesellschaft 'höherwertigen' Arbeitsplätzen, die nur über Ausbildung oder Nachqualifizierung zu erreichen sind. Ohne Fertigkeiten in der

⁴ Vgl. Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Sprachverband von A - Z, Mainz 1995, S. 48

⁵ Boos-Nünning, Ursula: Die deutsche Sprache als ein Mittel zur sozialen und beruflichen Integration - eine Aufgabe auch in der Zukunft. In: Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Deutsch lernen, Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, Heft 4/1995, Mainz 1995, S. 317 ff

deutschen Sprache ist der Zugang zu allen Aufstiegsberufen verschlossen und die Zuwanderer bleiben in Deutschland stets und ausschließlich auf ungelernte Tätigkeiten verwiesen. Dieses impliziert nicht nur Einschränkungen in der persönlichen Berufsbiographie (vor allem die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes), sondern wirkt sich darüber hinaus dahingehend aus, daß 'Ausländer' im Bewußtsein der deutschen Majorität als Menschen festgeschrieben werden, die die unteren und untersten Positionen besetzen.“⁶

Verbesserung von Kontakten im sozialen Umfeld

„Im Hinblick auf private Kontakte und (wechselseitige) Vorurteile und Zuschreibungen hat sich das Verhältnis zwischen Deutschen und zugewanderten Familien in den letzten Jahren nicht verbessert. Auch diejenigen ausländischen Familien, die in gemischten oder überwiegend deutschen Wohngebieten leben, verbringen ihre Freizeit meist mit Verwandten und Bekannten der eigenen nationalen Gruppe. Persönliche Kontakte zwischen Deutschen und Zugewanderten und zwischen Zugewanderten verschiedener Ethnien und Sprachen setzen voraus, daß alle Kommunikationspartner über deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Die Betonung dieses Aspektes enthält die Hoffnung, daß über die Schaffung von Voraussetzungen für wechselseitige Kontakte Stereotype abgebaut und das Verhältnis zwischen Deutschen und Zuwanderern verbessert werden kann.“⁷

Teilhabe an der politischen Willensbildung

„Wer in Deutschland an der politischen Willensbildung und an der Kommunikation mit Behörden teilhaben will, wer seine Vorstellungen - gleich wo auch immer - einbringen will, muß die deutsche Sprache beherrschen. Umgekehrt sind alle die Menschen von politischer und sozialer Teilhabe ausgeschlossen, die die deutsche Sprache nicht oder nicht hinreichend verstehen und sprechen. Das Erlernen der Staats- und Verwaltungssprache ist für die Teilhabe auf allen Ebenen unerläßlich. Auch die Teilhabe an der politischen Information durch (deutsche) Medien setzt ein hohes Maß an Beherrschung formaler Sprache voraus.

Wird die Möglichkeit zum Lernen nicht geboten, so werden die Zuwanderer im öffentlichen Sektor gehindert, ihre Belange selbst zu vertreten und mizureden. Darüber werden sie durch fehlendes oder unvollkommen beherrschtes Deutsch in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens diskriminiert, in der Kommunikation mit den Behörden, Vermietern, Arbeitgebern u.v.m. Sie werden gehindert, ihre Interessen in die lokale Politik (z.B. im Ausländerbeirat, in Projekten, in kommunalen Anhörungen) einzubringen.“⁸

⁶ ebd. S. 320

⁷ ebd. S. 320

⁸ ebd. S. 320 f

Kulturelle Integration

„Das Beherrschen der deutschen Sprache ermöglicht aber auch die Chance zur Teilhabe an der Kultur des Landes, in dem die Zuwanderer für gewisse Zeit oder für immer ihren Lebensmittelpunkt gefunden haben. Die deutsche Sprache nicht zu beherrschen, bedeutet, von zentralen Lebensbereichen ausgeschlossen zu sein und keinen Zugang zu den Sinnkomplexen und Deutungsmustern der Majorität zu finden. Es bedeutet aber auch, die eigenen Deutungen und Sinnkomplexe den anderen - den Deutschen - nicht vermitteln zu können, da diese ja über die Sprachen der Zuwanderer nur in Ausnahmefällen verfügen. Daher dient das Lernen der deutschen Sprache über die Chance zur Aneignung der Kultur des Aufnahmelandes hinaus der kulturellen Selbstbehauptung der Zuwanderer. Es bietet damit *die* Chance auf eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen hier, auf eine Wahrnehmung und Formulierung von Differenzen in den Normen und Werten und auf die Austragung von Konflikten in einem alle Kommunikationspartner bereichernden Dialog. Die Schaffung von Voraussetzungen für den interkulturellen Dialog bedarf einer intensiven Spracharbeit unter Einbeziehung des Vergleichs von Texten in Herkunfts- und deutscher Sprache.“⁹

Wenn sich jedoch die Migranten der Integrationsanforderung (bzw. -herausforderung) stellen und sich dem Erlernen der deutschen Sprache widmen, sehen sie sich häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert, die der Spracherwerb unweigerlich mit sich bringt.

⁹ ebd. S. 321

Deutsche Sprache - schwere Sprache?

„Wer nie Deutsch gelernt hat, macht sich keinen Begriff, wie verwirrend diese Sprache ist. Es gibt ganz gewiß keine andere Sprache, die so unordentlich und systemlos daherkommt und dermaßen jedem Zugriff entschlüpft. Auf's hilfloseste wird man in ihr hin und her geschwemmt, und wenn man glaubt, man habe endlich eine Regel zu fassen bekommen, die festen Boden zum Verschnaufen im tosenden Aufruhr der zehn Redeteile verspricht, blättert man um und liest: 'Der Lernende merke sich die folgenden *Ausnahmen*.' Man überfliegt die Liste und stellt fest, daß diese Regel mehr Ausnahmen als Beispiele kennt. Also springt man abermals über Bord, um nach einem neuen Ararat zu suchen, und was man findet, ist neuer Treibsand.“¹⁰

Mark Twain war es, der so Ende des letzten Jahrhunderts seinem Unmut über die deutsche Sprache Luft machte. Und viele Lernende dieser Sprache können ihm da sicher nur zustimmen - auch heute noch. Deutschen Muttersprachlern mag es nicht ohne weiteres auffallen, doch die deutsche Sprache birgt für den ausländischen Lernenden einige unliebsame Überraschungen. Das Erlernen des Deutschen gilt unter Sprachschülern im allgemeinen - auch im Vergleich zu dem Erlernen anderer Sprachen - als mühsam und kompliziert. Im Gegensatz zum Englischen, das den Lernenden zu Beginn einen relativ schnellen Zugang ermöglicht und seine Schwierigkeiten erst bei der Vertiefung der Studien offenbart, verhält es sich mit der deutschen Sprache genau umgekehrt. Am Anfang erscheinen ihre Regeln den Lernenden häufig als unüberwindbares Hindernis. Erst nach einiger Zeit und einigem Lernaufwand finden sie oft heraus, daß auch der deutschen Sprache eine gewisse Logik nicht abgesprochen werden kann.

Um deutschen Muttersprachlern die Schwierigkeiten, mit denen sich ein Migrant normalerweise bei seinen Bemühungen, die deutsche Sprache zu erlernen, von der er in der Regel schon viele abschreckende Geschichten erzählt bekommen hat, zum Beispiel, daß man in dieser Sprache die Möglichkeit hat, scheinbar unendliche Sätze zu formulieren, indem man einfach einen Nebensatz an den anderen hängt und Parenthesen bildet, konfrontiert sieht, nahezubringen, sollen im folgenden einige wenige grammatikalische Phänomene der deutschen Sprache näher betrachtet werden.

Eines dieser Phänomene besteht darin, daß das Deutsche zur Bestimmung des Geschlechtes seiner Wörter kaum Regeln und auch nur einige wenige Tendenzen bereithält, nach denen ein Nicht-Muttersprachler sich bei der Zuordnung eines Artikels zu einem Substantiv richten kann. In den meisten Fällen müssen die Artikel auswendig gelernt

¹⁰ Twain, Mark: Bummel durch Europa. Gesammelte Werke in zehn Bänden, Band 4, Frankfurt 1985, S. 528

werden. In vielen anderen Sprachen, wie z.B. dem Türkischen, Russischen und Polnischen, gibt es diese Problematik nicht, da sie nur ein grammatisches Geschlecht kennen.

Auch die vier Fälle des Deutschen (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ) stellen den Lernenden immer wieder vor Schwierigkeiten. Unter Beachtung verschiedener Regeln muß bestimmt werden, in welchem Fall ein Substantiv¹¹ oder Pronomen¹² stehen muß. Daraus muß dann die entsprechende Endung des Substantivs abgeleitet werden. Eine Regel zur Fallbestimmung beruht auf der Rektion der einzelnen Präpositionen¹³, die ebenfalls jeweils auswendig gelernt werden muß. In einem Präpositionalgefüge¹⁴ hängt es immer von der Präposition¹⁵ ab, welchen Kasus¹⁶ das folgende Substantiv oder Pronomen verlangt.

Doch die Genus- und Kasusbestimmung eines Substantivs ist nur die Basis für die darauffolgende Festlegung der entsprechenden Endung, denn deutsche Substantive werden bekanntlich dekliniert bzw. gebeugt. Ebenso müssen die dazugehörigen Adjektive¹⁷ je nach Fall mit unterschiedlichen Endungen versehen werden. All diese Endungen, an die sich der Lernende zu erinnern hat, müssen ebenfalls auswendig gelernt werden.

Dem Leser wird aufgefallen sein, daß in den zwei vorigen Abschnitten verschiedene metasprachliche Ausdrücke verwendet wurden. Jeder, der schon einmal eine Fremdsprache gelernt hat, weiß, daß ein Lehrer oft nicht umhin kann, im Unterricht metasprachliche Begriffe zur Erklärung sprachlicher Phänomene heranzuziehen. Auch dies ist für die Lernenden einer Fremdsprache nicht immer einfach, da sie über das fremdsprachliche Vokabular hinaus auch das metasprachliche lernen müssen. Ganz besonders schwierig ist dies für Lernende, die sich zuvor noch nie bewußt mit sprachlichen Strukturen - in vielen Fällen nicht einmal mit denen ihrer eigenen Muttersprache - auseinandersetzen mußten, dies nun jedoch in einer Fremdsprache zu leisten haben. Die Praxis zeigt, daß in der Regel insbesondere ältere Lernende von dieser Problematik betroffen sind.

Eine andere Schwierigkeit, die die deutsche Sprache für den ausländischen Lernenden bereithält, ergibt sich aus den Satzbauregeln. Diese verlangen in vielen Fällen, daß das Verb ans Ende des Satzes gesetzt wird. Doch erst mit dem Verb erfährt man im Zweifelsfall, wovon denn eigentlich die ganze Zeit die Rede war. Es ist schließlich ein Unterschied, ob man sagt: Der Lehrer, der erst seit kurzer Zeit an dieser Schule war, hat die Schüler der

¹¹ Substantiv = Hauptwort.

¹² Pronomen = Stellvertreter eines Substantivs.

¹³ Beispielsweise steht nach der Präposition *für* das Substantiv oder das Pronomen im Akkusativ, nach *aus* im Dativ und nach *außerhalb* im Genitiv. Diese grammatische Erscheinung nennt man Rektion (vgl. Duden, Band 4. Die Grammatik. Mannheim, 1994. S. 366).

¹⁴ Präpositionalgefüge = Präposition in Verbindung mit einem anderen Wort.

¹⁵ Präposition = Verhältniswort.

¹⁶ Kasus = Fall.

¹⁷ Adjektiv = Eigenschaftswort.

siebten Klasse, die er heute zum ersten Mal unterrichtete, gelobt. Oder ob man sagt: Der Lehrer, ..., hat seine Schüler, ..., getadelt.

Um sich auf deutsch verständigen zu können, reicht es jedoch nicht aus, die jeweils erforderlichen Wörter zu kennen, man muß sie auch weitgehend richtig aussprechen und betonen können. Das Deutsche gibt den Lernenden allerdings nicht wie manche andere Sprachen Hilfestellung in Form von Akzenten, nach denen sie sich bei der Betonung richten könnten. Die Ausspracheregeln werden von Nicht-Muttersprachlern im allgemeinen als kompliziert empfunden; so kann beispielsweise die Buchstabenkombination „ch“ auf unterschiedliche Art und Weise ausgesprochen werden (z.B. *machen*, *Sichel*, *Fuchs*, *Charakter*).

Die vorausgegangenen Erläuterungen haben in begrenztem Maße einen Eindruck davon vermittelt, warum das Erlernen der deutschen Sprache für viele Ausländer eine mühsame und zeitaufwendige Aufgabe ist, die nicht immer nur von Erfolgserlebnissen begleitet wird. Trotz allem ist und bleibt der Erwerb von Deutschkenntnissen eine der wichtigsten Integrationsleistungen, denn sprachliche und soziale Integration sind unweigerlich miteinander verbunden.

Folgen mangelnder Sprachkenntnisse

A, B, C, D, E, F, G...
Immer schwiegen wir.
Schweigend sprachen wir.

Niemals schwiegen wir.
Aber was wir sprachen,
waren nur Geräusche
und Geschrei im Mund.

Schade, nur Geräusch und Schreie.
Keiner schrieb sie auf.

[...]
Immer schwiegen wir.
Schweigend sprachen wir.

[...]
A, B, C, D, E, F, G...
Bald beherrschen wir auch
das Alphabet.

Aras Ören¹⁸

„Nach Mitteilung drängendes Erleben und lastende Sprachlosigkeit; der Aufschrei des Herzens, zur Stummheit verurteilt: die Not der Isolation in Namenlosigkeit und Anonymität, weil die Fähigkeit zum verbindenden Wort auf beiden Seiten fehlt...“¹⁹ Mit diesen Worten beschreibt Aras Ören - ein in Berlin lebender türkischer Hilfsarbeiter und Schriftsteller - die Situation vieler der in Deutschland arbeitenden und lebenden Ausländer. „Die paradoxe Reihenfolge ‘arbeiten und leben’ spiegelt die bedrückende Situation wider, die den ‘Schrei im Mund’ erzeugt und gleichzeitig erstickt.“²⁰

Stellt man Migranten selbst die Frage nach den größten Problemen, mit denen sie sich bei ihrem Versuch konfrontiert sehen, in Deutschland - einem für sie fremden Land - Fuß zu fassen, so rangiert die Sprache meist ganz oben auf der Liste - selbst in solchen Fällen, in denen die Gründe für eine Reihe von Folgeproblemen eindeutig nicht auf sprachliche Faktoren zurückzuführen sind. Aber auch diese Probleme ließen sich leichter lösen, wären die sprachlichen Barrieren nicht ein zusätzliches hohes Hindernis.²¹

Die Belastungen, die die Situation der in Deutschland lebenden Migranten - vor allem die der Arbeitsmigranten und ihrer Familienangehörigen - mit sich bringt, und denen die Betroffenen infolge mangelnder Deutschkenntnisse und mangelnder Kontakte häufig ausschließlich in

¹⁸ Ören, Aras: Wegwerfarbeiter. In: Privatexil. Gedichte. Berlin 1979, S. 33ff

¹⁹ Saylor, Wilhelmine M.: Integration in einem fremden Land. Migrationspsychologische Sondierungen. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): Integration und Identität, Tübingen 1986, S. 13

²⁰ ebd. S. 13

²¹ Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): Integration und Identität, Tübingen 1986, S. 7

ihrer Muttersprache Ausdruck verleihen können, haben unterschiedliche Ursachen. Diese sind in verschiedenen Bereichen zu finden, z.B. in der politischen und der rechtlichen, der wirtschaftlichen und der sozialen Situation dieser Migranten. Aus dieser verwundbaren Lage heraus ergeben sich eine Vielzahl komplexer psychischer Belastungen, z.B. aufgrund von Heimweh, Trennungsschmerz, aus Sorge um tatsächliche oder drohende Arbeitslosigkeit, schlechten oder beengten Wohnraum, vor allem jedoch aus einer sozialen Unsicherheit heraus, die auf der fehlenden Möglichkeit einer Zukunftsplanung beruht. Die Ungewißheit zwischen Bleibe- und Nicht-Bleibe-Absicht der Erwachsenen spielt eine besonders bedeutende Rolle für die Kinder und Jugendlichen, deren Zukunftsplanung damit vage oder sogar extrem konfliktuell wird. Infolgedessen wird sowohl die Motivation der Kinder und Jugendlichen als auch die der Erwachsenen - was das Erlernen der deutschen Sprache angeht - deutlich belastet.²²

Ein Mangel an Sprachkenntnissen kommt - unabhängig von der jeweiligen Ursache - immer als erschwerender Faktor zu diesen Belastungen hinzu. Aus unzureichenden Sprachfertigkeiten resultieren Kommunikationshemmungen bzw. -schwierigkeiten. In einer von Schrift und optischen Signalen dominierten Welt erzeugt das Bewußtsein, eine Sprache nur in beschränktem Maße zu beherrschen, Verunsicherung gegenüber möglichen Kommunikationspartnern, was wiederum zu Minderwertigkeitskomplexen führen kann. Diese werden jedoch meist weder ausgesprochen noch sich selbst eingestanden und am leichtesten durch Nicht-Kommunikation unterdrückt.²³ Das Unterlassen von Kommunikation aber führt weder zu einer Verbesserung sozialer Kontakte noch zu einer Verbesserung der Sprachkenntnisse. Um einen Weg aus diesem Teufelskreis heraus zu finden, bedarf es viel Kraft und Energie.

Sprachliche Unsicherheit in Verbindung mit Rollenunsicherheit und Statusverlust führen außerdem häufig zu einem relativen Autoritätsverlust gegenüber den eigenen Kindern, die sich meist mit einer viel größeren Selbstverständlichkeit in dem fremden Land bewegen. Dies wiederum führt zu Spannungen und Konflikten innerhalb der Familie sowie zu Minderwertigkeitsgefühlen auf der einen Seite und zur Entwicklung von Kompensationsmechanismen auf der anderen Seite.

Fremdheit infolge von Informationsdefizit, Mißverständnisse infolge verschiedenartiger Rollenverständnisse und Verhaltenscodices, Unsicherheit seitens der Deutschen und seitens der Migranten hinsichtlich der Frage, ob Kontaktaufnahme und Kommunikation überhaupt gewünscht sind und wenn ja, wie dies ohne umfassende Sprachkenntnisse möglich sein könnte - all diese Faktoren können Ursachen alltäglicher psychischer Belastungen sein, die

²² Saylor. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 24

²³ ebd. S. 18

sich durch die Erfahrung ausgrenzender und fremdenfeindlicher Verhaltensweisen noch verstärken.²⁴ Diese Belastungen, die durch die relative Sprachlosigkeit noch fixiert werden, ziehen vielfach 'Verletzungen' nach sich, für die im sozialmedizinischen Bereich der Begriff „Gastarbeiter-Symptomatik“ geschaffen wurde: „[...] ein ebenso diffuses wie charakteristisches Erscheinungsbild, das u.a. mit der Schwierigkeit gekoppelt ist, bei mangelndem Basiswissen über die Organe und Funktionen des menschlichen Körpers das körperliche Zustandsbild in deutsche Begrifflichkeit zu bringen, die - so fordern es die uns anezogenen (oder adressierten) Konventionen - im Falle von Beschwerden frei von jeglicher Emotionalität zu sein hat, während etwa in der Türkei die Intensität des emotionalen Ausdrucks als Bürge für den Grad der Beschwerden verstanden wird.“²⁵ Gerade beim Arzt oder im Krankenhaus ist es im Sinne einer effektiven Behandlung überaus wichtig, daß ausländische Patienten über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um ihre Beschwerden in Worte zu fassen oder um Anweisungen des Arztes zu verstehen. Ist dies nicht der Fall, und steht auch gerade kein Dolmetscher zur Verfügung, kann es unter Umständen zu Verzögerungen bei der Behandlung oder fehlerhaften Diagnosen kommen.

Sowohl für die körperliche und seelische Gesundheit des erwachsenen Migranten als auch für die gesunde seelische Entwicklung des Kindes ist die Erfahrung unerlässlich, in ihrer konkreten Umwelt kommunikations- und handlungsfähig zu sein, sich aussprechen zu können und zu dürfen, Erfolge zu erleben, akzeptiert zu sein, dazuzugehören.²⁶ Auch hier wird die Notwendigkeit deutlich, frühzeitig mit gezieltem Sprachunterricht zu beginnen.

Der Zusammenhang zwischen mangelnden Sprachkenntnissen und psychologischen Faktoren wird jedoch häufig nicht durchschaut und der gezielte Spracherwerb demzufolge nicht als Lösungsansatz erkannt.²⁷

²⁴ ebd. S. 19

²⁵ Neumann-Erbes, H.: Diagnose: Gastarbeiter - Zur Erfassung und Behandlung psychischer Störungen bei ausländischen Patienten. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, ISS, Frankfurt, Nr. 1/1983, S. 74. Aus: Saylor. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 20

²⁶ Saylor. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 27f

²⁷ ebd. S. 19

Sprachnot

Wer hat nicht schon einmal in einer Fremdsprache etwas sagen wollen, es aber nicht gekonnt? Bei Touristen führt dies unter Umständen zu der Konsequenz, daß sie beispielsweise ein Wasser ohne Kohlensäure anstatt eines mit Kohlensäure serviert bekommen, oder daß sie anstatt eines Zimmers mit Seeblick eins mit Bergblick beziehen. Wenn aber mit Sagen oder Nicht-Sagen praktische Konsequenzen für das alltägliche Leben verbunden sind, ändert sich die Bedeutung mangelnder Sprachfertigkeiten. Genau in solchen Situationen müssen Migranten jedoch gewöhnlich handeln. In dem Moment, in dem die Kenntnis oder Unkenntnis einer Sprache praktische Konsequenzen nach sich zieht, wird die Rolle der Sprache als gesellschaftliches Handlungsinstrument deutlich. „Die Erfahrung eines sprachlichen Mangels im gleichzeitigen Bewußtsein der daraus möglicherweise erwachsenen Konsequenzen ist schmerzlich - dies ist die Erfahrung der Sprachnot, von der viele Ausländer berichten können.“²⁸

Die im folgenden beschriebenen Geschehnisse basieren auf einer empirischen Untersuchung in Form von Gesprächen, die in den Jahren 1980/81 mit türkischen Arbeiterfamilien im Rhein-Ruhr-Gebiet in deutsch und türkisch geführt wurden. Die Befragten sollten ihre Erfahrungen mit Sprachnot in ihrer Muttersprache verbalisieren, denn „die Rolle der Sprache für die Organisation von Wissen und Erfahrung bleibt bei der Muttersprache“²⁹, besonders was den emotiven und expressiven Bereich angeht. Somit ist auch die sprachliche Verarbeitung von Belastungen, in diesem Falle von Sprachnot, an das *Medium der Muttersprache* gebunden. Mit Hilfe einer Dolmetscherin wurden die Betroffenen gefragt, ob sie über Situationen berichten könnten, in denen sie etwas auf deutsch hätten sagen wollen, es aber nicht hätten sagen können. Auf die Frage nach Beispielen reagierten die ausländischen Gesprächspartner mit einer Flut von Erfahrungen der Sprachnot.³⁰ Im folgenden werden exemplarisch drei der in den Erzählungen beschriebenen Situationen mit ihren entsprechenden Interpretationen in zusammenfassender Form wiedergegeben.³¹

Im ersten Fall bittet ein türkischer Arbeiter seinen deutschen Vorarbeiter, ihn an einen qualifizierteren Arbeitsplatz zu versetzen. Dieser stellt jedoch die Bedingung, der Arbeiter solle zunächst die Schule besuchen und Deutsch lernen, nur dann könne er an der anderen Maschine arbeiten. Ob für die Benutzung dieser Maschine tatsächlich bessere Deutschkenntnisse des Arbeiters notwendig wären, bleibt unklar, ist aber unwahrscheinlich.

²⁸ Rehbein, Jochen: Sprachnoterzählungen. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 63

²⁹ Ehlich, K.: Spracherfahrungen - Zu Spracherwerbsmöglichkeiten und -bedürfnissen ausländischer Arbeiter. In: Nelde, P. H. u.a.: Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern. Narr: Tübingen, 1981. Aus: Rehbein. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 63f

³⁰ Rehbein. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 64f

³¹ Beispiele aus: Rehbein. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 65ff

Wichtig ist, daß der Arbeiter gegen die Ablehnung des Vorarbeiters nicht protestiert, sondern sie hinnimmt und darüber hinaus die ihn frustrierende, offensive Haltung des Vorarbeiters durch einen Hinweis auf seine mangelnden Sprachfertigkeiten rechtfertigt. „Sprachnot ist Verzicht auf Sprache; nicht die Erfahrung eines unmittelbaren Mangels kommunikativer Mittel, sondern die Unterwerfung unter die Ablehnungsbegründung des Vertreters der betrieblichen Institution, daß er, (der Arbeiter), nicht über die für einen Aufstieg erforderlichen Deutschkenntnisse verfüge (ohne daß aber der Institutionsvertreter seinerseits seine Kompetenz über ein solches Urteil nachzuweisen hätte). Die resultierende 'Not' ist daher die dauerhafte Fesselung an einen Arbeitsplatz 'ohne Sprache' .“³²

Auch im zweiten Fall schildert eine Arbeiterin, zu welchen Ergebnissen das Unterlassen sprachlicher Handlungen führen kann. Sie wird an eine für sie unbekannte Maschine gesetzt, erhält jedoch keine sachgemäße Einweisung, nach der sie auch nicht fragt. Die Konsequenz: Sie erleidet einen Arbeitsunfall an der ihr nicht vertrauten Maschine. Die unterlassene Einweisung erkennt sie zunächst nicht einmal als Unterlassung, da ihr die dafür erforderlichen Kenntnisse über ihre Rechte fehlen. Wie der Arbeiter des oben beschriebenen Falles macht auch diese Arbeiterin ihre mangelnden Deutschkenntnisse für das Geschehen verantwortlich: „Diese Ungerechtigkeit geschah also, weil ich die Sprache nicht kann...“³³ Hier verdeutlicht sich eine anscheinend typische Handlungsstruktur: „Es ist die der Leidensgeschichte, jedoch greift die Aktantin an der Stelle, an der sie Opfer wird, nicht zu Gegenstrategien, weil ihr - ihrer Meinung nach - die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel fehlen. [...] Was ihr auch fehlt, sind offenbar jene Kenntnisse über ihre Rechte (auch die auf Information über Gefahren im Betrieb), die es ihr ermöglichen, Gegenstrategien gegen Angriffe und Unterlassungen zu ergreifen. Die 'mangelnden Deutschkenntnisse' wirken also als Selbstblockade beim Handeln.“³⁴

Das dritte Beispiel macht deutlich, wie sich jemand, der sich infolge mangelnder Sprach- und Verstehensfähigkeit mit formelhaften Antworten - wie z.B. „ja, ja“ oder „sicher, sicher“ - oder auch Unterschriften zu Handlungen verpflichten kann, ohne sich dessen überhaupt bewußt zu sein. Der Befragte sagt von sich selbst, er antworte immer mit „Ja“, egal, ob er verstanden habe, um was es gehe, oder nicht. Infolge seines begrenzten Repertoires sprachlicher Formeln, auf das er immer wieder zurückgreift, kommt es auch hier zu selbstverursachtem Kommunikationsabbruch oder -verzicht. Typisch scheint auch das Leisten von Unterschriften zu sein, ohne den Inhalt des Textes verstanden zu haben. „Die Konsequenzen des sprachlichen, besonders des textuellen Handelns, sind für den Aktanten uneinschätzbar. Hier wird eine grundlegende Verunsicherung gegenüber der Schriftlichkeit gesellschaftlichen Handelns bei Ausländern deutlich. [...] Sprachnot bewirkt, daß der Aktant

³² Rehbein. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 67

³³ ebd. S. 76

³⁴ ebd. S. 76

sich unwissentlich in Schriftlichkeit verstrickt und Objekt von Verträgen, Abmachungen usw. wird.“³⁵

Diesen Beispielen zufolge besteht ein für Sprachnotgeschichten offenbar charakteristisches Verhaltensschema darin, daß die Betroffenen zwar Opfer der Handlungen oder Nicht-Handlungen anderer werden, allerdings keinerlei Gegenstrategien entwickeln, um ihre Lage zu verbessern.³⁶ Indem sich die Betroffenen die Schuld und Verantwortung für die sich für sie ergebenden Nachteile selbst zuschreiben, nehmen sie sich die Möglichkeit, zu protestieren, Widerstand zu leisten oder zu insistieren. Obwohl sie objektiv diese Möglichkeiten hätten, handeln sie nicht und machen von ihren Rechten keinen Gebrauch. Andere Fälle belegen jedoch, daß Ausländer in ihrer Muttersprache durchaus widersprechen und protestieren.³⁷ Es kristallisiert sich ein auf mangelnden Sprachkenntnissen basierendes Verhaltensschema heraus, das zwar je nach individueller Erfahrung unterschiedlich gefüllt ist, das jedoch offenbar „die Realisierung vieler Handlungsmuster“³⁸ steuert. Bei Handlungsabläufen, bei denen ein Migrant mit negativen Verhaltensweisen eines deutschen Gegenübers konfrontiert wird, tendiert dieser dazu, sich infolge eines „eingeschliffenen Sprachnotschemas“³⁹ zurückzuziehen.

Auffällig ist, daß „in den Sprachnoterzählungen nicht so sehr der Kampf mit den *Schwierigkeiten der Sprache*, sondern die *Unmöglichkeit der Zweitsprache als Handlungsinstrument* thematisiert wird. Damit ist eine grundsätzliche Fokussierung nicht auf Sprachstrukturen, sondern auf jene *Handlungsstrukturen* gegeben, die mit dem sprachlichen Handeln verbunden sind. Die Maximen des Lernens müßten heißen: ‘Sprecht nicht nur dort, wo ihr bislang geschwiegen habt, sondern macht euch vertraut mit euren *gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten!*’ Ein darauf orientierter Deutschunterricht enthielte eine *Aufklärung über institutionelles Handeln* in der deutschen Gesellschaft und den *instrumentellen* Einsatz der Sprache in ihm.“⁴⁰

³⁵ ebd. S. 76ff

³⁶ ebd. S. 65

³⁷ Vgl. dazu ausführliche Belege in: Rehbein, Jochen: Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: ders.: Interkulturelle Kommunikation, Tübingen, Narr, 1985, S. 349 - 419

³⁸ Rehbein. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 82

³⁹ ebd. S. 82

⁴⁰ ebd. S. 84

Psychosoziale Bedingungen des Zweitspracherwerbs

Der Prozeß, den Migranten bei der Auseinandersetzung mit einer bisher unbekanntem Sprache, Kultur und Gesellschaftsform durchlaufen, stellt sich - wie den vorausgegangenen Ausführungen zu entnehmen ist - gewöhnlich nicht nur im Hinblick auf den reinen Spracherwerb als schwierig und langwierig heraus. Menschen, die auf lange Sicht in einer fremden Gesellschaft leben wollen, müssen sich mit weit mehr Aspekten ihrer neuen Lebenssituation auseinandersetzen als nur mit einer anderen Sprache. In dieser Situation kommt es häufig dazu, daß Rahmenbedingungen des neuen Lebensabschnittes der Einwanderer sich zu Problemen entwickeln, die nicht selten stark hemmend auf ihre Lernmotivation wirken.

Dies wird besonders als Problematik deutlich, wenn man sich vor Augen führt, welche Konsequenzen ungünstige Rahmenbedingungen für den langfristigen Spracherwerb mit sich bringen können. Beispielsweise gelangt J. H. Schumann⁴¹ bei seinen Untersuchungen zu dem Zusammenhang zwischen Lerner Sprachen⁴², Fossilisierung⁴³ und Pidginisierung⁴⁴ im Rahmen seines Modells des Zweitspracherwerbs zu der Schlußfolgerung, daß „die Pidginisierung eine normale Erscheinung in Frühstadien des gesteuerten wie ungesteuerten Zweitspracherwerbsprozesses ist und - bei normalem Erwerbsprozeß - in Richtung der zielsprachlichen Norm überwunden wird.“⁴⁵ Sind die Bedingungen ungünstig, kann es jedoch dazu kommen, daß Pidgin-Merkmale des Früherwerbs „fossilisiert“ werden, das heißt, daß der Lernende dieses sprachliche Stadium nicht überwindet und diese für den Lernbeginn typischen Merkmale bei der Anwendung der deutschen Sprache beibehält. In diesem Zusammenhang geht Schumann auf die Bedeutung der sozialen Distanz sowie der psychologischen Distanz ein. Liegen diese Formen der Distanz vor, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß - unabhängig von Ausbildungsniveau oder kognitiven Fähigkeiten - das fremdsprachliche Ausdrucksvermögen des Migranten auf dem Anfangsniveau stehenbleibt. Soziale und psychologische Faktoren spielen somit eine zentrale Rolle beim Erwerb einer Zweitsprache.

⁴¹ Schumann, J. H.: The Pidginization Process. A Model for Second Language Acquisition. Rowley / Mass., 1978. Aus: Götze, Lutz: Soziokulturelle Bedingungen des Zweitspracherwerbs. In: Hess-Lüttich (Hg.): 1986, S. 37

⁴² Als Lerner Sprache wird eine relativ systematische und stabile Zwischenstufe des Sprachkönnens während des Spracherwerbs bezeichnet. (Vgl.: Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990, S. 445)

⁴³ Fossilisierung (oder Fossilierung) ist das Festwerden von sprachlichen Gewohnheiten, die zusammen die Lerner Sprache bilden. (Vgl.: Hadumod, 1990, S. 250)

⁴⁴ Als Pidgin-Sprache wird eine aus einer sprachlichen Notsituation entstandene Mischsprache bezeichnet. Beim Aufeinandertreffen von Sprechern unterschiedlicher Sprachen ohne gegenseitiges Sprachverständnis werden Strukturen und Vokabular der einzelnen muttersprachlichen Systeme nachhaltig reduziert, um eine Verständigung herbeizuführen. Linguistisch sind Pidgin-Sprachen z.B. gekennzeichnet durch stark reduzierten Wortschatz, Tendenz zur Umschreibung, vereinfachte Phonemsysteme, reduzierte morphologische und syntaktische Strukturen. (Vgl.: Hadumod, 1990, S. 587)

⁴⁵ Götze, Lutz: Soziokulturelle Bedingungen des Zweitspracherwerbs. In: Hess-Lüttich (Hg.) 1986, S. 37f

Eine soziale Distanz liegt nach Schumann dann vor, wenn es zwischen Zielsprachengruppe und Lernergruppe keine gesellschaftliche oder politische Gleichberechtigung gibt. Zu sozialer Distanz trägt auch eine Situation bei, in der eine Integration der Minderheit weder von der einen noch von der anderen Gruppe tatsächlich gewünscht wird, z.B. weil die Haltung und Einstellung beider Gruppen zueinander von ethnischen Vorurteilen geprägt sind. Darüber hinaus ist eine Situation sozialer Distanz dadurch gekennzeichnet, daß die öffentlichen - politischen, sozialen und kulturellen - Einrichtungen ausschließlich oder vorrangig von der Mehrheit genutzt werden, Beziehungen und Eheschließungen zwischen Angehörigen der beiden Gruppen stigmatisiert werden und die Minderheit in ihren Ausbildungschancen benachteiligt ist. Eine weitere Ursache für soziale Distanz liegt nach Schumann darin, daß viele Angehörige der Minderheit im Grunde keinen langen Aufenthalt im Land der Zielsprache planen, unter anderem, weil rechtliche und politische Grundlagen dafür weder bestehen noch geschaffen werden.

Eine noch umfassendere Bedeutung weist Schumann allerdings den Faktoren zu, die für eine psychologische Distanz ausschlaggebend sind. Zu diesen Faktoren gehören Elemente affektiver Natur wie „Sprachschock“ und „Kulturschock“.

Charakteristisch für einen Sprachchock ist das Unvermögen, sich seinem Ziel, seinen Wünschen und Bedürfnissen entsprechend klar ausdrücken zu können. Dieses Unvermögen führt bei den Betroffenen häufig dazu, daß sie sich auf Kindheitsniveau zurückversetzt fühlen, was Gefühle wie Hilflosigkeit, Wut und mangelndes Selbstvertrauen hervorrufen kann. Erwachsene Lernende - im Gegensatz zu Kindern - haben darüber hinaus oft Angst, komisch zu wirken oder hilflos zu erscheinen, und schämen sich ihrer mangelnden Ausdrucksfähigkeit. Aus Angst, Fehler zu machen, ziehen es viele vor zu schweigen. Oder aber sie helfen sich mit Floskeln oder formelhaften Wendungen weiter, die sie immer wieder anwenden, mit denen sie jedoch meist nicht das ausdrücken, was sie in Grunde sagen wollen.

Typische Begleiterscheinungen eines Kulturschocks sind Unsicherheit angesichts der neuen Umgebung, Identitätskonflikt und das „Aufgefressenwerden“ von Alltagsproblemen. Auch hier spielt Angst eine große Rolle, z.B. die Angst, in der neuen Umgebung zu scheitern, weil die angeborenen und erlernten Problemlösungsstrategien hier versagen bzw. nicht anwendbar sind. Die Entwicklung neuer Problemlösungsmechanismen erfordert in der Regel sehr viel Energie.

Sowohl ein Sprachchock als auch ein Kulturschock verursachen laut Schumann eine geringe Sprachlernmotivation. Wird die Beziehung zwischen Minderheit und Mehrheit von einer starken sozialen und psychologischen Distanz beherrscht, hat die erste Gruppe wenig

Interesse, mehr als das zur alltäglichen Kommunikation absolut Notwendige in der Zielsprache zu erlernen. Die Konsequenz ist ausschließlich instrumentaler Sprachgebrauch, wobei der für die Sprachentwicklung so entscheidende affektive und emotionale Sprachbereich ausgeschaltet wird. Dieser Zustand kann, so Schumann, vor allem durch mehr Toleranz und Verständnis der Mehrheit gegenüber den soziokulturellen Problemen der Minderheit verbessert werden.⁴⁶

⁴⁶ ebd. S. 37f

Sprachliche Integration und interkulturelles Lernen

Die beim Spracherwerb zu verzeichnenden Fortschritte stehen unter dem Einfluß verschiedener Faktoren. Ein Forschungsprojekt zu dem Thema „Deutsch ausländischer Arbeiter der ersten Generation“ ergab, daß der Kontakt zu Muttersprachlern dabei eine entscheidende Rolle spielt. Nach den Ergebnissen dieses Forschungsprojektes hängt der Sprachlernprozeß mit folgenden Faktoren - in abnehmender Bedeutung - zusammen:

- Kontakt mit Deutschen in der Freizeit
- Einreisealter
- Kontakt mit Deutschen am Arbeitsplatz
- In der Heimat erworbene berufliche Qualifikation
- Dauer des Schulbesuches
- Aufenthaltsdauer. (Heidelberger Projekt Pidgin-Deutsch, 1975)⁴⁷

Kontakte zu Deutschen sind nicht allein im Hinblick auf Fortschritte beim Spracherwerb, sondern auch im Hinblick auf Integrationsfortschritte im allgemeinen von Bedeutung. Viele der Migranten haben jedoch auch heute noch wenige oder keinerlei Freizeitkontakte zu Deutschen. Die Frauen leben dabei im allgemeinen - unabhängig von der jeweiligen Nationalitätengruppe - in größerer, teilweise sogar erheblich größerer Isolation. Dies wirkt sich negativ auf das Erlernen der deutschen Sprache aus und macht sich als erschwerender Faktor bei einer den komplexen Umwelтанforderungen angemessenen Sozialisation der Kinder bemerkbar.⁴⁸ Infolge mangelnder Deutschkenntnisse ist es den Eltern häufig nicht möglich, ihren Kindern bei schulischen Fragen zu helfen. Die Kinder lernen in der Schule und in ihrer Freizeit ein Vokabular, das sich vielfach deutlich von dem der Eltern unterscheidet, die ihren Wortschatz oft hauptsächlich am Arbeitsplatz erwerben bzw. erworben haben. So entsteht ein Erlebnis- und Erfahrungsbereich der Kinder, der den Eltern verschlossen bleibt. Infolgedessen wächst die Gefahr einer zusätzlichen Verschärfung des Generationskonflikts.⁴⁹

Integrationsfortschritte ausländischer Erwachsener bedeuten eindeutig eine Integrationserleichterung für deren Kinder. Genauso ist häufig eine Verbindung zwischen dem Sprachniveau der Eltern und der Sprachentwicklung ihrer Kinder festzustellen. Diese wird jedoch nicht nur von dem sprachlichen Niveau der Eltern beeinflusst, sondern auch von deren Einstellung zur deutschen Sprache. Spüren die Kinder, daß ihre Eltern die deutsche Sprache - auch innerhalb der Familie - akzeptieren und unterstützen, fördert dies die

⁴⁷ ebd. S. 37

⁴⁸ Saylor. In: Hess-Lüttich (Hg.), 1986, S. 26

⁴⁹ ebd. S. 26

Sprachentwicklung der Kinder. Lehnen die Eltern die deutsche Sprache jedoch ab und unterdrücken ihre Verwendung als Familiensprache, so wird sich dies negativ auf die deutschsprachige Entwicklung der Kinder auswirken.

Die Verantwortung für die Integration und den Spracherwerb ausländischer Kinder und Jugendlicher kann jedoch nicht allein den Eltern zugesprochen werden. Die Schule spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine große Rolle. Inzwischen tragen viele deutsche Schulen den Anforderungen, die sich aus einer multiethnischen Gesellschaft wie der unsrigen ergeben, durch ein Konzept der „interkulturellen Erziehung“ Rechnung. Der pädagogische Auftrag der Lehrer lautet, nicht nur den Kontakt der ausländischen Schüler mit der Kultur ihrer deutschen Mitschüler zu fördern, sondern auch umgekehrt, den Kontakt der deutschen Schüler mit der Kultur ihrer ausländischen Mitschüler zu unterstützen. Auf diese Weise sollen die Kinder ein auf Gegenseitigkeit beruhendes Einfühlungsvermögen und Verständnis für die spezifischen Denk- und Verhaltensweisen ihrer Mitschüler entwickeln. Die sprachliche Begegnung mit anderen Völkern ist in dieser Hinsicht von großer Bedeutung. Daher sollten bereits in der Grundschule nicht nur die deutschen Sprachfertigkeiten der ausländischen Kinder, sondern auch fremdsprachliche Kenntnisse der deutschen Kinder geschult werden, was z.B. in Form von Spielen geschehen kann. Denn einem wichtigen pädagogischen Grundsatz zufolge begünstigt das frühzeitige Erlernen einer Fremdsprache die Wahrnehmung der kulturellen Unterschiede.⁵⁰ Die Schüler lernen so von klein auf, ihre eigene Kultur zu relativieren - ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Überwindung von Ethnozentrismus und Rassismus.⁵¹ Bei der „Begegnung mit Sprache“ sollte der Schwerpunkt darauf liegen, Vertrauen und Neugier für die fremdartige Denk- und Lebensweise bei den Schülern zu wecken, nicht jedoch darauf, die Kinder mittels Fremdsprachenunterricht zu einer „Empathie mit der Fremde“ zu bewegen.

Eine gezielte Sprachförderung auch der Muttersprache der ausländischen Schüler ist in jedem Falle ebenso notwendig für die Entwicklung eines gefestigten Identitätsbewußtseins wie eine gezielte Förderung ihrer Deutschkenntnisse. Die Identität der in Deutschland aufwachsenden Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft wird immer von mindestens zwei Kulturen geprägt. Das Festlegen auf eine Kultur oder auch auf eine Sprache würde von den jungen Menschen das Verleugnen der anderen Hälfte ihrer Identität bedeuten.⁵² Für die Identitätsfindung der Heranwachsenden ist es dementsprechend häufig verwirrend, wenn ihrer Familiensprache in der Schule keine Bedeutung beigemessen wird.

⁵⁰ Frei nach Leont'ev. Aus: Accardo, Armando: Begegnungssprache in der Grundschule - eine Meilenstein auf dem Weg zum besseren Verstehen. In: Gemeinsam - Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt, Heft 26 - Mai/Juni 1993, S. 131

⁵¹ ebd. S. 131

⁵² Cakir, Sedat: Warum in der monokulturellen Schule monokulturell denkende Lehrer keiner interkulturelle Pädagogik umsetzen können. In: Gemeinsam - Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt, Heft 25 - Dezember 1992, S. 65

Es kommt zu einem Gefühl der Verunsicherung, das häufig als Gefühl des „Hin- und Hergerissenseins“ beschrieben wird.

Viele Schulen haben heute zwar bereits das Konzept „interkulturellen Lernens“ zu ihrem Ziel erklärt, womit dem hohen Anteil ausländischer Schüler an deutschen Schulen Rechnung getragen wird. Die praktische Umsetzung dieses Konzeptes allerdings bereitet den Schulen oft Probleme. Denn wie sollen in monokulturellen Schulen monokulturell denkende Lehrer eine interkulturelle Pädagogik umsetzen?⁵³ Doch gerade eine interkulturell geprägte Pädagogik stellt für die jungen Menschen eine große Hilfe auf dem Weg der Identitätsfindung dar. Besonders in monokulturellen Schulen haben ausländische Jugendliche der zweiten und dritten Generation es sehr schwer, sich in ihrer Identität zu definieren und sind daher oft orientierungslos.⁵⁴

Interkulturelles Lernen fördert die Entwicklung einer stabilen, bikulturellen Identität. Menschen mit einer solchen Identität, die verschiedenen Wertvorstellungen tolerant und offen gegenüberstehen, sind hervorragende Vermittler zwischen den Kulturen und können somit einen wichtigen Beitrag zur Völkerverständigung und zu einem friedlichen Miteinander leisten. Interkulturelles Lernen kann nicht auf Fremdsprachenunterricht begrenzt werden. Im Rahmen einer interkulturellen Erziehung als Voraussetzung für eine gefestigte bikulturelle Identität kommt dem Fremd- oder Zweitspracherwerb jedoch grundlegende Bedeutung zu.

Mit dem Erlernen einer fremden Sprache lernt man immer auch eine andere Weltsicht und Lebensform, eine andere Kultur kennen. 'Kultur' steht hier für 'Alltagskultur' und damit für Regeln, die das alltäglich Leben bestimmen. „Zum Beispiel regelt jede Kultur ganz elementare Umgangsformen: Ob man jemanden beim Sprechen anschauen oder zu Boden blicken sollte, wie lange man jemandem in die Augen blicken darf, ob man nach dem Essen rülpsen muß oder ob das als ungezogen gilt, ob man Zustimmung mit Nicken oder Schütteln des Kopfes ausdrückt, ob man bei einem Besuch ein Geschenk mitbringen darf/soll/muß usw. Kultur regelt aber nicht nur diese fast automatisierten Verhaltensweisen. Sie besteht auch aus Vorschriften, die wir als 'Tradition, Sitte, Brauch, Lebensregel' schon in der Kindheit lernen. Kultur umfaßt schließlich die strengen, zumeist schriftlich festgehaltenen Vorschriften und Gesetze des Staates und der Religion. Interkulturelles Lernen soll die eigenen und die fremden kulturellen Regelungen des Lebens bewußt machen. Es hilft, diese Differenzen zu verstehen und die aus ihnen erwachsenen Konflikte auszuhalten. Es lehrt, die eigene Kultur zu relativieren und die andere zu schätzen. Es zielt aber nicht darauf ab, die eigene kulturelle Identität aufzugeben und sich der anderen anzupassen.“⁵⁵

⁵³ ebd. S. 62ff

⁵⁴ ebd. S. 64

⁵⁵ Baur, Siegfried: Sprachliche Integration und interkulturelles Lernen: Beispiel Italien. In: Gemeinsam - Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt, Heft 28 - Mai 1994, S. 79

Die deutsche Sprache allein im Sinne von Vokabeln und Grammatik zu erlernen, reicht im Rahmen eines Integrationsprozesses bei weitem nicht aus. Mit Hilfe von Deutschunterricht sollen die Lernenden über Vokabel- und Grammatikkenntnisse hinaus die Fähigkeit erwerben, sich selbständig in Deutschland zurechtzufinden. In Kursen, deren Ziel die soziale und berufliche Eingliederung der in Deutschland lebenden Migranten ist, muß auch Wissen über das andersartige Welt- und Kulturverständnis, die fremde Mentalität und die unterschiedlichen Wertvorstellungen vermittelt werden. Denn sprachliche Integration bedeutet immer auch kulturelle Integration.

Deutschkenntnisse und Mediennutzung

Bei der gesamten Betrachtung des Themas „Sprache und Sprachkompetenz als Instrument der Integration“ ist nicht zu übersehen, daß neben den eher lernungeübten Migranten, für die das Erlernen der deutschen Sprache ein großes Hindernis auf dem Wege zur Integration darstellt, inzwischen immer mehr Migranten in Deutschland leben, die dieses Hindernis - sei es aufgrund einer guten Vorbildung, sei es aufgrund anderer positiver Begleitumstände - relativ schnell überwinden und im Endeffekt die deutsche Sprache manchmal besser beherrschen als so mancher Muttersprachler. Auch im Hinblick auf den Spracherwerbsprozeß kann man demnach nicht von „den Ausländern“ sprechen; „die Ausländer“ in Deutschland gibt es nicht: Es gibt Ausländer, die seit über zwanzig oder dreißig Jahren oder erst seit kurzem hier leben, sie haben einen sicheren Arbeitsplatz oder sind arbeitslos, sie sind selbständige Unternehmen und schaffen so neue Arbeitsplätze oder sind ungelernete Arbeitskräfte, sie sind Hochschulabsolventen oder suchen eine Lehrstelle, sie leben allein oder mit ihren Familien, sie verfügen über einen gesicherten Aufenthaltsstatus oder müssen um ihre Ausweisung fürchten. Zu all diesen Unterschieden kommt hinzu, daß es im Grunde nicht nur eine erste, zweite und dritte Generation von Migranten gibt, sondern infolge von Familienzusammenführungen und Neuzuzügen immer wieder neue erste, zweite und dritte Generationen mit neuen, wiederum ganz anderen Problemen entstehen. Diese Vielschichtigkeit spiegelt sich auch in den individuell unterschiedlich verlaufenden Sprachlernprozessen der Nicht-Muttersprachler wider.

Tatsächlich verfügt inzwischen ein überaus großer Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik über sehr gute bis gute Deutschkenntnisse. Einer Untersuchung zufolge, die die Offenbacher Forschungsgesellschaft Marplan 1996 hinsichtlich der sozialen Situation der ausländischen Wohnbevölkerung durchgeführt hat, sprechen - nach Interviewereinschätzung - rund 28,3% der befragten Ausländer perfekt, 35,6% gut und 28,9% ausreichend Deutsch. „Nur wenig Verständigungsmöglichkeiten“ sprechen die Interviewer 6,8% der Befragten zu. Lediglich 0,2% wird „gar keine Verständigungsmöglichkeit“ zugeschrieben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung basieren auf einer Umfrage unter Bürgern des ehemaligen Jugoslawien, Türken, Griechen, Italienern und Spaniern.

Die Umfrage ergab außerdem, daß 28,4% der befragten Ausländer ihre Lesekenntnisse im Deutschen als perfekt, 42,8% als gut und 24,8% als eher schlecht einschätzen. Nur 2,8% erklärten, sie könnten Deutsch gar nicht lesen. Dieser inzwischen sehr hohe Anteil der Migranten, die gut Deutsch lesen können, spiegelt sich in einem Wandel der Lesegewohnheiten wider. Denn entgegen der vielfach vertretenen Auffassung, Ausländer

würden eher ihre eigenen Medien nutzen, wird inzwischen ein Trend hin zu deutschen Publikationen sichtbar. Immer mehr Migranten lesen auch deutsche Zeitungen und Zeitschriften. Beispielsweise ist die meistgelesene Zeitung der Türken die deutsche Tageszeitung am Wohnort. Einer Befragung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung zufolge lasen in Deutschland lebende Ausländer bereits 1985 deutsche Zeitungen genauso häufig wie Zeitungen in ihrer jeweiligen Muttersprache. Eine 1990 durchgeführte Untersuchung verzeichnet entsprechend der weiter verbesserten Deutschkenntnisse eine weitere Verstärkung dieses Trends. Nach einer aktuellen Umfrage unter Türken, Italienern, Griechen, Spaniern und Bürgern des ehemaligen Jugoslawiens sind 54% Leser deutscher Zeitungen im weitesten Sinne.⁵⁶ Der Repräsentativuntersuchung 1995 zur „Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland“ zufolge, die im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung erfolgte, werden deutsche Zeitungen, Zeitschriften und sonstige Texte beispielsweise häufig von folgenden in Deutschland lebenden Migranten gelesen: von 31,1% der Türken, 36,9% der ehemaligen Jugoslawen, 42,4% der Italiener und 40,5% der Griechen.⁵⁷ Was die Printmedien angeht kann demzufolge ein Trend weg von der ausschließlichen Nutzung heimatlicher Zeitungen hin zur ‘Bi-Medialität’ festgestellt werden.⁵⁸

⁵⁶ Meier-Braun, Karl-Heinz: Ausländische Medien - Ein spannungsreiches Feld. In: AiD, Ausländer in Deutschland; isoplan GmbH (Hg.), Saarbrücken 1996, Heft 3/1996, S. 1f

⁵⁷ Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Repräsentativuntersuchung, Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, Bonn, Mannheim, Juli 1996, Tabelle 193, S. 297

⁵⁸ AiD, Ausländer in Deutschland: „Wandel in der Mediennutzung“. Heft 3/1996, S. 6

Abschließende Bemerkungen

Nachdem diese Broschüre nun einen Einblick in das Thema Sprache und den damit verbundenen Integrationsprozeß gegeben hat, kann man nicht umhin, die Frage, ob die Qualität der Deutschkenntnisse der Migranten als Maß für ihren Integrationswillen herangezogen werden kann, mit einem klaren „Nein“ zu beantworten. Was ihre Integrationschancen angeht, so steht jedoch fest, daß sie um so besser sind, je umfassender sie die deutsche Sprache beherrschen. Indem deutsche Muttersprachler die Lernenden mit Verständnis und Toleranz unterstützen, können auch sie viel zu deren sprachlichen und sozialen Integration beitragen.

Tatsächlich scheinen viele Deutsche intuitiv zu erkennen, daß die deutsche Sprache nicht einfach ist, denn sonst würden sie im Gespräch mit Migranten mit Sicherheit nicht so häufig vereinfachte Ausdrucksweisen - wie z.B. „Du gehen einkaufen“ usw. - anwenden. Diese gutgemeinten Simplifizierungen helfen den Lernenden auf lange Sicht jedoch nicht, da Nicht-Muttersprachler gewöhnlich davon ausgehen, daß die Ausdrucksweise der Muttersprachler korrekt ist, und deren Fehler übernehmen. Deutschlernende sollten sich der Tatsache bewußt werden, daß niemand Perfektion von ihnen erwarten kann, denn auch kein Muttersprachler wird von sich behaupten können, die deutsche Sprache *perfekt* zu beherrschen.

Die Lebenssituation, die den Alltag der Migranten in Deutschland prägt, wirkt sich indirekt auf ihre Einstellung zur deutschen Sprache sowie auf ihre Lernmotivation aus. Damit sie sich mit Freude dem Erlernen der deutschen Sprache widmen können und somit eine wichtige Grundlage für ihre soziale Integration in die deutsche Gesellschaft schaffen, müssen demnach zunächst einmal ihre Lebensbedingungen verbessert werden. Sprache ist zwar die Grundvoraussetzung für Integration; doch die wichtigste Voraussetzung dafür, daß in Deutschland lebende Migranten es schaffen, sich die deutsche Sprache anzueignen, liegt in einer nicht fremdenfeindlich geprägten Umwelt, in der sie auch langfristig ihre Zukunft planen können. Denn nur, wenn sie in einer Gesellschaft leben, in der sie sich akzeptiert und toleriert fühlen, werden sie genügend Motivation aufbringen, um die Sprache dieser Gesellschaft zu lernen. Wenn Migranten, die in einem Land leben, in dem sie mit Rassismus und Diskriminierung konfrontiert werden und oft keine gesicherte Zukunft haben, beim Erlernen der Sprache dieses Landes nur langsame oder überhaupt keine Fortschritte machen, so kann dieser Situation nur Verständnis entgegengebracht werden.

Anhang

Anhang I

Deutschkursanbieter

Wenn sich Integrationsprozesse überhaupt lenken lassen, dann nur durch ein abgestimmtes Zusammenspiel von Integrationsanforderungen und Integrationsangeboten.⁵⁹ Um der Integrationserwartung im Hinblick auf Kenntnisse der deutschen Sprache das notwendige Gewicht zu verleihen, ist ein ausreichendes Angebot an Sprachkursen daher unbedingt erforderlich. Ohne entsprechendes Angebot verliert diese Erwartung an Überzeugungskraft. Die Sprachförderung im Rahmen der Integrationsmaßnahmen der Bundesregierung ist deshalb von grundlegender Bedeutung. Zweifellos sind auf lange Sicht Investitionen in die Sprachförderung - wie z.B. in den von der Bundesregierung gegründeten Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. - effektiver und kostengünstiger als spätere Zahlungen von Sozialhilfe, die z.B. dann notwendig werden, wenn infolge mangelnder Deutschkenntnisse eine Arbeitsvermittlung scheitert. Die Sprachförderung sollte demzufolge am Anfang eines jeden Integrationsprozesses stehen.⁶⁰

Als wichtige Sprachkursanbieter in Deutschland soll im Rahmen dieser Broschüre auf die folgenden drei Institutionen eingegangen werden:

- Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.
- Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V.
- Volkshochschulen.

Nähere Informationen zu den einzelnen Kursen des Sprachverbandes sind bei den lokalen Vertretungen seiner Träger zu erhalten, d.h. beispielsweise bei der Arbeiterwohlfahrt, dem Internationalen Bund für Sozialarbeit, der Caritas und dem Diakonischen Werk. Darüber hinaus gibt es jedoch auch kleinere Träger des Sprachverbandes wie z.B. Initiativgruppen und Selbstorganisationen von Migrant*innen, an die sich Interessent*innen wenden können. Die einzelnen Goethe-Institute, die in Deutschland inzwischen in rund zwanzig Städten bestehen, sind wie die lokalen Volkshochschulen ebenfalls Anlaufstellen für Informationen. Interessent*innen können sich jedoch auch an die jeweiligen zentralen Stellen wenden. Die Adressen des Sprachverbandes, der Zentralstelle des Goethe-Institutes sowie des

⁵⁹ Vgl.: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Dezember 1995, S. 97

⁶⁰ Vgl.: Merten, 1988, S. 299

Deutschen Volkshochschulverbandes entnehmen Sie bitte dem Anhang III, in dem wichtige Organisationen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgeführt werden.

Direktere und detailliertere Informationen zu dem speziellen Kursangebot der einzelnen Sprachkursanbieter werden Interessenten jedoch immer bei den jeweiligen Einrichtungen vor Ort erhalten.

Selbstverständlich gibt es über diese Institutionen hinaus noch eine Vielzahl anderer, zumeist privatwirtschaftlicher Sprachkursanbieter. Zwischen diesen bestehen deutliche Unterschiede - sowohl im Hinblick auf die Kursarten und -gebühren als auch im Hinblick auf Qualität, Dauer und Zielsetzungen des Unterrichtes. Eine Zusammenstellung aller in Deutschland ansässigen Deutschkursanbieter kann im Rahmen dieser Broschüre jedoch nicht erfolgen. Daher werden Interessenten gebeten, sich bei der Suche nach einem Deutschkurs jeweils individuell zu informieren, Vergleiche anzustellen, um sich daraufhin für den für sie am besten geeigneten Kurs zu entscheiden.

Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.

Die langfristige Integration in die Gesellschaft hat nicht immer im Vordergrund der Maßnahmen zur Vermittlung von Kenntnissen der deutschen Sprache an Migranten gestanden. Es wurde zwar schon kurz nach den Vereinbarungen hinsichtlich der Anwerbung von Arbeitnehmern aus verschiedenen Ländern in den 50er und 60er Jahren mit der Förderung der Sprachvermittlung begonnen, doch im Mittelpunkt standen damals in den meisten Fällen arbeitsplatzbezogene Kenntnisse. Infolgedessen wurden die Sprachkurse zu Beginn häufig in den Betrieben durchgeführt. Weder die Deutschen noch die ausländischen Arbeitnehmer hielten eine Vertiefung der Sprachkenntnisse über einfaches berufsbezogenes Deutsch hinaus für notwendig, da den Übereinkünften entsprechend im allgemeinen davon ausgegangen wurde, daß es sich um befristete Arbeitsaufenthalte handeln würde.

In der Zeit nach dem Anwerbestopp im November 1973 kristallisierte sich jedoch langsam, aber sicher heraus, daß der Aufenthalt vieler ausländischer Arbeitnehmer sich erheblich über die geplante Zeit hinaus verlängern würde. Es kam zu einer erhöhten Einwanderungsquote im Rahmen des Familiennachzugs. Zunächst entschlossen sich nur wenige, im Laufe der Zeit jedoch immer mehr Migranten, ihren Lebensmittelpunkt nach Deutschland zu verlegen, womit sich die Anforderungen an ihre Sprachkenntnisse und folglich an die Deutschkurse deutlich erhöhten.

Die Bundesregierung reagierte auf diese veränderte Situation mit einer wichtigen integrationspolitischen Maßnahme und gründete am 9. Mai 1974 den Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. Die Gründung des Sprachverbandes, der seinen Sitz in Mainz hat, führte zu einer verbesserten Koordinierung der Fördermaßnahmen und Vereinheitlichung der sprachmethodischen Arbeit. In der Satzung des Verbandes heißt es: „Der Verein soll durch wirksame Zusammenarbeit seiner Mitglieder die sprachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien fördern. [...] Ein inhaltlich und methodisch differenziertes Angebot von Sprachkursen soll dem unterschiedlichen Bildungsniveau, dem Ausbildungsziel und der Lebenssituation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien Rechnung tragen.“⁶¹ Dieser Anforderung kommt der Sprachverband nach, indem er in Zusammenarbeit mit seinen Trägern ein umfassendes und zielgruppenorientiertes Sprachkursangebot ermöglicht.

Der Sprachverband wird vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) in zweierlei Hinsicht gefördert. Auf der einen Seite fördert das BMA die Institution des Sprachverbandes, wofür es z.B. im Jahre 1996 rund 1,8 Mio. Mark aufwandte. Auf der

⁶¹ Vgl.: Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung, Mainz 1989, S. 9-10

anderen Seite stellt das BMA dem Sprachverband Gelder für die Durchführung von Sprachkursmaßnahmen zur Verfügung. Sowohl im Jahre 1995 als auch im Jahre 1996 belief sich diese Unterstützung auf 27 Mio. Mark. Für das Jahr 1997 ist derselbe Betrag vorgesehen. Von 1975 bis 1995 hat der Bund durch das BMA insgesamt ca. 387 Mio. Mark zur Förderung der im Auftrag des Sprachverbandes durchgeführten Deutschkurse aufgewandt. In diesem Zeitraum kamen rund 83.330 Deutschkurse für ca. 1.064.300 Teilnehmende zustande.⁶² Im gesamten Bundesgebiet führen gegenwärtig etwa 500 Träger mit rund 2.500 haupt- und nebenberuflichen Lehrkräften Sprachkurse für ausländische Arbeitnehmer durch. Zu den größten Trägern gehören z.B. die Arbeiterwohlfahrt, der Internationale Bund für Sozialarbeit, der Caritasverband und das Diakonische Werk sowie die Volkshochschulen. Entsprechend seiner Zielsetzung fördert der Sprachverband Personen aus den ehemaligen Anwerbeländern (den Folgerepubliken des ehemaligen Jugoslawien, Marokko, Südkorea, Tunesien und der Türkei) sowie den EU-Ländern. Die Kurse können jedoch auch von ehemaligen DDR-Vertragsarbeitnehmern (wie z.B. aus Angola, Mosambik und Vietnam) besucht werden.

Folgende Kurstypen werden von den Trägern des Sprachverbandes angeboten:

- Allgemeine Sprachkurse
- Intensivsprachkurse
- Sprachkurse mit Alphabetisierung
- Kurse mit der Abschlußprüfung Grundbaustein zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache.

Ziel eines Intensivkurses kann u.a. die Vorbereitung auf die Grundbausteinprüfung oder auf das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des Deutschen Volkshochschul-Verbandes sein. Das Niveau der Grundbausteinprüfung liegt unterhalb des Niveaus des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache, das angemessene allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse nachweist. Sowohl bei den Intensivsprachkursen als auch bei den Sprachkursen mit Alphabetisierung besteht die Möglichkeit von team-teaching⁶³ oder einer sozialpädagogischen Begleitung⁶⁴. Die Entscheidung darüber, ob team-teaching oder sozialpädagogische Begleitung durchgeführt werden, hängt von den einzelnen Lerngruppen ab. Darüber hinaus können alle angebotenen Kurstypen als reine Frauenkurse angeboten werden, wobei während der gesamten Laufzeit der Kurse auch eine Kinderbetreuung gefördert werden kann.

⁶² Kaufmann, Susanne: Sprachverband in Zahlen, Daten, Fakten. In: Deutsch lernen, 4/1995, S. 335

⁶³ Beim sogenannten team-teaching unterrichten bis zur Hälfte der Lehrzeit zwei Lehrkräfte gleichzeitig. Dadurch kann eine gezieltere Binnendifferenzierung erfolgen, und die Lernenden können ihren Kenntnissen und Ansprüchen entsprechend individuell gefördert werden. Da die Kurse meist extrem heterogen zusammengesetzt sind, hat sich diese Art zu unterrichten als sehr sinnvoll erwiesen.

⁶⁴ Durch persönliche Probleme - z.B. mit der Familie, dem Vermieter, Ämtern usw. - werden Lernende vom Unterrichtsgeschehen abgelenkt. Sie können sich nicht auf die Lerninhalte konzentrieren. An dieser Stelle kann die sozialpädagogische Begleitung ansetzen und Hilfestellungen geben.

Im Vergleich zu anderen Sprachkursanbietern sind die Kursgebühren für die vom Sprachverband geförderten Kurse sehr niedrig. Die einzelnen Träger sollen den Grundsätzen für die Förderung von Sprachkursen zufolge lediglich sehr niedrige Teilnehmerbeiträge (bis zu zwei Mark pro Unterrichtsstunde) erheben. Aus sozialen Gründen, wie z.B. Arbeitslosigkeit, sowie bei Teilnehmern ohne eigenes Einkommen kann von der Erhebung der Teilnehmerbeiträge ganz abgesehen werden.

Die Kurse des Sprachverbandes konzentrieren sich - wie der Name schon sagt - auf Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (DfaA) und ihre Familienangehörigen. Die Situation dieser Zielgruppe unterscheidet sich deutlich von der anderer Deutschlerner, die sich lediglich für einen begrenzten Zeitraum in der Bundesrepublik aufhalten und für die eine soziale und berufliche Eingliederung entweder gar keine oder nur eine beschränkte Bedeutung haben. DfaA-Kurse sind auf Menschen ausgerichtet, die sich in vielen Fällen noch nie mit dem Erlernen einer Fremdsprache auseinandersetzen mußten, ebensowenig wie mit ihrer eigenen Muttersprache. Dieser Aspekt muß beim Unterricht im Bereich DfaA berücksichtigt werden, z.B. in Form einer langsamen Progression. DfaA ist ein Bereich, der nicht einfach mit Fremdsprachenunterricht gleichzusetzen ist, sondern soziale sowie sozialpädagogische Elemente umfaßt. Auch dieser besonderen Anforderung müssen der Sprachverband und seine Träger in jedem Kurs, in jeder Konzeption und bei jeder organisatorischen Vorgabe Rechnung tragen.⁶⁵

⁶⁵ Aus: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1996, S. 161

Goethe-Institut

Das 1951 gegründete Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. ist eine weltweit in 78 Ländern tätige Organisation zur Vermittlung deutscher Sprache und Kultur. Im Auftrag der Bundesrepublik Deutschland nimmt das Institut kulturpolitische Aufgaben im In- und Ausland wahr. Die Bundesrepublik unterstützt seine Arbeit im Ausland mit öffentlichen Mitteln, in Deutschland tragen sich die Goethe-Institute durch die Kursgebühren selbst.

Jährlich besuchen rund 100.000 Teilnehmer die Sprachkurse der Institute im Ausland sowie etwa 23.000 die der Institute in Deutschland.⁶⁶ Die Sprachkurse der Institute im Inland richten sich vorrangig an erwachsene Lerner. Ausnahmen sind „Jugendkurse in Internaten“, die in den Sommermonaten angeboten werden, sowie Kurse für ausländische Schulklassen, die während des Schuljahres stattfinden. Das Kursangebot reicht von zwei- bis achtwöchigen Intensiv- und Superintensivkursen - auch für Wirtschaftsdeutsch - über Individual- und Kleingruppenkurse bis hin zu maßgeschneiderten Sonderkursen. Im Inland nutzen alle Sprachkurse die zielsprachliche Umgebung, indem der Unterricht in ein Kontakt- und Kulturprogramm eingebettet wird.⁶⁷

Die Prüfungen des Goethe-Instituts sind als zuverlässiger Qualifikationsnachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache international anerkannt. Die Zertifikate und Diplome, die von den Goethe-Instituten vergeben werden, bescheinigen den Teilnehmern Sprachkenntnisse auf einem standardisierten Niveau und verbessern die Chancen auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Häufig sind sie Voraussetzung für den Eintritt in eine andere Bildungsmaßnahme oder zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit. Zum Teil ermöglichen sie auch den Besuch einer deutschen Hochschule ohne weiteren Leistungsnachweis.⁶⁸

Bei den Goethe-Instituten können folgende Prüfungen abgelegt werden:

- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF):
Nachweis von angemessenen allgemeinsprachlichen Deutschkenntnissen
- Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP):
Nachweis guter allgemeinsprachlicher Deutschkenntnisse
- Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP):
Nachweis der qualifizierten Beherrschung der deutschen Sprache

⁶⁶ Vgl.: Informationsbroschüre des Goethe-Instituts „Deutsch lernen 1997“, S. 2

⁶⁷ Goethe-Institut (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer: Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. München 1993, S. 10

⁶⁸ Vgl.: ebd. S. 10 und Informationsbroschüre des Goethe-Instituts „Deutsch lernen 1997“.

- Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS):
wie ZOP
- Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS):
Nachweis über nahezu muttersprachliche Beherrschung der deutschen Sprache
- Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB):
Nachweis angemessener Deutschkenntnisse für den Berufsalltag
- Prüfung Wirtschaftsdeutsch international (PWD):
Nachweis von Wirtschaftsdeutsch-Kenntnissen für Fortgeschrittene.⁶⁹

Die Prüfungen, die als sprachliche Eingangsvoraussetzung für ein Studium an deutschen Hochschulen anerkannt werden, sind das Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS), das Große Deutsche Sprachdiplom (GDS) sowie die Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) an einer Reihe von Hochschulen in Deutschland.⁷⁰

Die Kursgebühren reichen beispielsweise 1997 von 430 Mark für einen einwöchigen Kurs im Intensivprogramm bis zu 5400 Mark für einen vierwöchigen Superintensivkurs.

Im Rahmen eines Sonderprojektes - „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ (DfaA) - führt das Goethe-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung die Fortbildung von Kursleitern durch, die in den vom Sprachverband geförderten Kursen unterrichten.

⁶⁹ Vgl.: Informationsbroschüre des Goethe-Instituts „Deutsch lernen 1997“.

⁷⁰ ebd.

Volkshochschulen

Die Volkshochschulen, die inzwischen in nahezu allen deutschen Städten und Kommunen vertreten sind, bieten etwa seit Mitte der fünfziger Jahre Kurse für Deutsch als Fremdsprache (DaF) an. Bei der VHS Köln beispielsweise begann im Januar 1957 ein Deutschkurs für Ungarnflüchtlinge; ebenfalls wurden dort in den fünfziger Jahren als Ausdruck deutsch-italienischer Kulturverbundenheit in Zusammenarbeit mit der Dante-Alighieri-Gesellschaft Deutschkurse für Italiener eingerichtet.⁷¹ Einer Volkshochschulstatistik zufolge gehörten von 1977 bis 1995 insgesamt knapp 180.000 DaF-Kurse zu dem Gesamtprogramm aller Volkshochschulen, die in dieser Zeit von annähernd drei Millionen Deutschlernenden besucht wurden.⁷² Allein 1995 konnten die rund 1.100 Volkshochschulen bundesweit mehr als 15.000 DaF-Kurse mit fast 240.000 Teilnehmern verzeichnen.

Das Angebot ist je nach Kapazität und Nachfrage von VHS zu VHS verschieden. Bei der Volkshochschule Köln reicht das Angebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache beispielsweise von Standardkursen, Schnellkursen und Intensivkursen bis zu Deutsch als Fremdsprache für den Beruf, Konversationskursen und Lehrgängen zum Deutschen Sprachdiplom.

Folgende VHS-Prüfungen können abgelegt werden:

- VHS-Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache“:
Bestätigt werden solide Grundkenntnisse der praktischen Alltagssprache sowie die Fähigkeit, einfache Privat- und Geschäftsbriefe zu schreiben und sich in normalen Gesprächssituationen zu behaupten.
- VHS-Zertifikat „Deutsch für den Beruf“:
Bestätigt werden solide Grundkenntnisse der deutschen Sprache und die Fähigkeit, sich in einfachen Situationen des Berufslebens sprachlich zu behaupten.
- Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts:
Bestätigt werden gehobene Kenntnisse der deutschen Sprache.
- Prüfung Wirtschaftsdeutsch International:
Bestätigt werden gehobene Kenntnisse der deutschen Sprache sowie berufliche und fachliche Kenntnisse im Bereich Wirtschaft.
- Kleines Deutsches Sprachdiplom des Goethe-Instituts:
Bestätigt werden umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache sowie ein Einblick in die deutsche Landeskunde und Kultur.

⁷¹ Stadt Köln (Hg.): Hoppe, Hans-Joachim: Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule Köln - Entstehung, Entwicklung und Perspektiven. In: Die Volkshochschule Köln von 1946 bis 1980. 1980, S. 143

⁷² Vgl.: Volkshochschule (Hg.): Volkshochschulstatistik, Arbeitsjahr 1995, Sprachen an Volkshochschulen im Längsschnitt (Bundesrepublik): Deutsch als Fremdsprache.

- Großes Deutsches Sprachdiplom des Goethe-Instituts:
Bestätigt werden perfekte Kenntnisse der deutschen Sprache sowie Kenntnisse der deutschen Literatur, Landeskunde und Fachsprache (z.B. Wirtschaft, Naturwissenschaften). Das Große Deutsche Sprachdiplom wird als höchste deutsche Sprachprüfung international anerkannt.

Ein Vorteil der VHS-Prüfungen liegt darin, daß sie alle in enger Kooperation mit dem Goethe-Institut entwickelt und/oder durchgeführt werden und ihre entsprechend große Relevanz infolgedessen auf internationaler Ebene anerkannt wird.

Die Kursgebühren reichen beispielsweise bei der VHS Köln von kostenlosen Deutschkursen für ausländische Frauen oder ausländische Jugendliche über 93 Mark für einen 30stündigen Grammatik-Übungskurs zu den Sprachdiplom-Lehrgängen und 124 Mark für einen 40stündigen Wirtschaftsdeutsch-Kurs bis hin zu 372 Mark für einen 120stündigen Schnellkurs und 744 Mark für einen 240stündigen Intensivkurs.⁷³ Die Kursgebühren unterscheiden sich jedoch von VHS zu VHS, da die einzelnen Bildungseinrichtungen autark sind und unterschiedliche Träger haben.

⁷³ Preisbeispiele entnommen aus: Programmheft der VHS Köln, Januar bis Juli 1997.

Anhang II

20 Thesen: Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache

Die Dresdner Erklärung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (fadaf) zur Zukunft des Deutschen als Fremdsprache ist das Ergebnis eingehender Diskussionen, die während der 23. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 08.-10. Juni 1995 an der TU Dresden geführt wurde. Sie wurde von der Mitgliederversammlung am 09. Juni 1995 verabschiedet, mit der Maßgabe, eine politische Umsetzung der darin formulierten Einsichten und Forderungen mit Nachdruck anzustreben.

Die deutsche Sprache und ihre Bedeutung in der Welt

1. These

Im Ausland - besonders in Osteuropa - besteht großes Interesse an der deutschen Sprache. Die Weltsprache Deutsch ist Wirtschaftssprache als notwendiges Transportmittel der internationalen Wirtschaftsbeziehungen Deutschlands und anderer deutschsprachiger Länder. Sie ist ebenso Kultur- und Wissenschaftssprache.

2. These

Die Bedeutung der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Weltsprachen wird von Deutschen selbst nicht hinreichend reflektiert. Die Deutschen sollten ein bewußteres und loyaleres Verhältnis zu ihrer Sprache entwickeln, um sie als internationale Verkehrssprache zu gebrauchen und zu institutionalisieren.

3. These

Politische Repräsentanten Deutschlands müssen zu einem selbstverständlichen Gebrauch des Deutschen als internationaler Verkehrssprache verpflichtet werden; wissenschaftliche Repräsentanten sollten dazu ermutigt werden.

4. These

Dem Interesse an der deutschen Sprache, dem durch die Mittlerorganisationen und deren sprachen- und kulturpolitische Arbeit institutionell Rechnung getragen wird, muß von seiten der Politik stärkere Beachtung geschenkt werden. Gegenwärtig besteht im privaten wie im staatlichen Bereich eine Kluft zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach professionell vermittelter deutscher Sprache.

5. These

Die politisch Verantwortlichen werden aufgefordert

- das Deutsche im europäischen Sprachenwettbewerb durch seine Verwendung in den europäischen Institutionen als gleichberechtigte Arbeits-, Verkehrs- und Verhandlungssprache zu stärken.
- Eine Fachausbildung Deutsch als Fremdsprache für Beschäftigte in europäischen Institutionen zu entwickeln.
- Das Bewußtsein zu stärken, daß Deutsch eine international gepflegte Publikationssprache und internationale Kongreßsprache ist.
- Den Erwerb der deutschen Sprache als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland zu fördern.

Wissenschaftliche Forschung und Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache

6. These

Das akademische Fach DaF bezieht seine Attraktivität bei gleichzeitig fortschreitender theoretischer und empirischer Fundierung aus einer klaren Praxisorientierung.

Praxisorientierung des Faches bedeutet: Eingehen auf die zunehmende Verflechtung der Weltwirtschaft und weltweite Internationalisierung der Wissenschaft sowie die politische Öffnung nach Osten, die immer wichtiger werdende Motive bieten, Deutsch zu lernen. Diese Motive verdienen eine deutliche Förderung durch die Bildungspolitik bei den Bemühungen um eine Professionalisierung der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache.

7. These

Bestehende Einrichtungen zur Erforschung und Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an den Hochschulen sind zukunftsorientiert auszubauen und - wo sie fehlen - neu zu schaffen.

8. These

Es ist dringlich erforderlich, ein Berufsbild für „Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache“ zu entwickeln. Dazu werden die Verantwortlichen für die Studiengänge Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache an den Hochschulen aufgefordert, verbindlich eine länderübergreifende Verständigung über Qualifikationserfordernisse in Magister- und Studiengängen DaF herbeizuführen.

9. These

Der Beruf des DaF-Lehrers ist ein akademischer Ausbildungsberuf. Für die Tätigkeit als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache ist in der Regel der Magistergrad in Deutsch als Fremdsprache die notwendige und hinreichende Qualifikation.

10. These

Die politisch Verantwortlichen werden aufgefordert, den Bedarf an Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache im Ausland (z.B. gegenwärtig insbesondere in den MOE-Ländern), wie im Inland (z.B. in Ausländerkursen), mit speziell hierfür akademisch ausgebildeten Lehrkräften abzudecken. Diese Forderung richtet sich in gleicher Weise an die privatwirtschaftlichen DaF-Anbieter.

11. These

Es ist sicherzustellen, daß DaF-Lehrkräfte ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt und im staatlichen Bereich im In- und Ausland nach bundesdeutschen Maßstäben (BAT) vergütet werden.

Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache an Hochschulen

12. These

Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache für Studierende erfolgt sowohl in der Integrations- als auch in der Begleitphase an den Lehrgebieten der Hochschulen und an den Studienkollegs. Eine flächendeckende Ausstattung der Hochschulen mit Lehrgebieten DaF ist zwingend geboten. Entsprechend der Verantwortung der Hochschulen für eine qualifizierte Ausbildung ist die Schaffung von Einrichtungen mit dem erforderlichen Maß an pädagogisch-didaktisch notwendigen Personal- und Sachmitteln anzustreben.

13. These

Die Qualifizierung in Deutsch als Fremdsprache als Bedingung für einen erfolgreichen Fachstudienverlauf erfordert eine sprachliche und kulturelle Integrationsphase und eine in das Grundstudium eingebundene obligatorische Begleitphase. Die Begleitphase schließt mit einem Zertifikat ab.

14. These

Das Angebot für die studienvorbereitende sprachliche Integrationsphase und für die Begleitphase muß als integralen Bestandteil ein Angebot an allgemeinen Orientierungs- und Integrationshilfen beinhalten.

15. These

Für Programm-Studierende ist ein variables Sprachlehrangebot zu entwickeln, das eine geeignete Qualifizierungsstruktur mit Zertifikaten u.ä. einschließt.

16. These

Für ausländische Gastwissenschaftler sind auf die jeweiligen Adressatengruppen abzustimmende Sprachlehrveranstaltungen anzubieten.

Der Studienaufenthalt ausländischer Studierender

17. These

Das Auswärtige Amt muß dafür Sorge tragen, daß seine Mitarbeiter in den Auslandsvertretungen für die Beratung von Studienbewerbern eine der Bedeutung des internationalen wissenschaftlichen Austausches entsprechende qualifizierte Schulung erhalten.

18. These

Das Bundesministerium des Inneren, die entsprechenden Länderministerien und die Kommunen müssen dafür Sorge tragen, daß die für ausländische Studierende zuständigen Mitarbeiter eine qualifizierte Ausbildung erfahren.

19. These

Da der studienvorbereitende Spracherwerb von Ausländern einen wesentlichen Teil des erfolgreichen Studienaufenthaltes darstellt, sind Studienbewerber in studienvorbereitenden Sprachlehrveranstaltungen für die Dauer des studienvorbereitenden Spracherwerbs an den Hochschulen und den Studienkollegs mit einem rechtlich geeigneten Studierendenstatus zu versehen. Das schließt eine Neugestaltung des derzeit unzureichend geregelten Krankenversicherungsschutzes für ausländische Studierende ein.

20. These

An den Hochschulen ist eine intensive Zusammenarbeit aller mit Ausländerfragen befaßten Einrichtungen anzustreben, zu fördern oder weiter auszubauen, um auf eine ausländerfreundliche Atmosphäre hinzuwirken. Dies schließt die Verpflichtung ein, etwa bestehende soziale und materielle Benachteiligungen ausländischer Studierender zu beseitigen.

Anhang III

Wichtige Organisationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache⁷⁴

- Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH) >

Jean-Paul-Straße 12

53173 Bonn (Bad Godesberg)

Tel.: 0228 / 83 3-0

Fax: 0228 / 83 31 99

- Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs für ausländische Studierende an
Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

Studienkolleg für ausländische Studierende

Bockenheimer Landstraße 76

60323 Frankfurt/Main

Tel.: 069 / 72 85 08

Fax: 069 / 72 98 98 9

- Bundesverwaltungsamt

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)

Barbarastraße 1

50735 Köln

Tel.: 0221 / 7 58-14 31

Fax: 0221 / 7 58-28 23

- Carl Duisberg Centren gemeinnützige Gesellschaft mbH

Hansaring 49-51

50670 Köln

Tel.: 0221 / 16 26-0

Fax: 0221 / 16 26-222

⁷⁴ Vgl.: Goethe-Institut (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer: Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. München 1993. Stand (Adressen): April 1997. Die Angabe der Anschriften, Telefon- und Faxnummern ist unverbindlich.

- Deutsch-französisches Jugendwerk (DFJW)

Rhöndorfer Straße 23
53604 Bad Honnef

Tel.: 02224 / 1808-0

Fax: 02224 / 1808-52

Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ)

51, rue de l'Amiral-Mouchez

75013 Paris

Frankreich

Tel.: (0033) 1 / 40 78 18-188

Fax: (0033) 1 / 40 78 18-88

- Deutsche Auslandsgesellschaft e.V.

Holstenstraße 17

23552 Lübeck

Tel.: 0451 / 76 320

Fax: 0451 / 74 873

- Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)

Prof. Dr. Wolfgang Zydariß

Freie Universität Berlin

Zentralinstitut für Fachdidaktiken

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

Tel.: 030 / 83 85-961

Fax: 030 / 83 85-424

- Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) >

Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation

Hans-Böckler-Straße 5

53225 Bonn-Beuel

Tel.: 0228 / 4001-0

Fax: 0228 / 4001-111/-211

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
Kennedyallee 50
53175 Bonn

Tel.: 0228 / 8 82-0
Fax: 0228 / 8 82-444

- Deutscher Entwicklungsdienst Gemeinnützige GmbH (DED) ›
Kladower Damm 299
14089 Berlin

Tel.: 030 / 36 881-0
Fax: 030 / 36 881-271

- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) ›
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn

Tel.: 0228 / 9 75 69-0
Fax: 0228 / 9 75 69-30

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ›
Hansaallee 150
60320 Frankfurt/Main

Tel.: 069 / 95 626-0
Fax: 069 / 95 626-174

- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (fadaf) ›
Hüfferstraße 27
48149 Münster

Tel.: 0251 / 83-20 45
Fax: 0251 / 83 83 49

- Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V. (GAL) ›
GAL-Geschäftsstelle
Bergische Universität / Gesamthochschule Wuppertal
Gaußstraße 20
42097 Wuppertal

Tel.: 0202 / 4 39-22 54
Fax: 0202 / 4 39-22 54

- Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. ›
Zentralverwaltung
Helene-Weber-Allee 1
80673 München

Tel.: 089 / 159 21-0
Fax: 089 / 159 21-450

- Herder-Institut der Universität Leipzig
Lumumbastraße 2
04105 Leipzig

Tel.: 0341 / 97 375-70
Fax: 0341 / 97 375-48

- Informationszentrum für Fremdsprachenforschung (IFS) ›
Hans-Meerwein-Straße / Lahnberge
35032 Marburg/Lahn

Tel.: 06421 / 28 21 41
Fax: 06421 / 28 57 10

- Institut für Auslandsbeziehungen (ifa)
Charlottenplatz 17
70173 Stuttgart

Tel.: 0711 / 22 25-0
Fax: 0711 / 22 64-346

- Institut für deutsche Sprache (IDS) >

R5, 6-13

68161 Mannheim

oder:

Postfach 10 16 21

68016 Mannheim

Tel.: 0621 / 15 81-0

Fax: 0621 / 15 81-200

- Interessengemeinschaft Qualität Deutsch als Fremdsprache e.V. (IQ Deutsch)

Kleiststraße 15

72074 Tübingen

Tel.: 07071 / 2 28 04

Fax: 07071 / 2 39 13

- Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV)

Präsident: Dr. Gerarde Westhoff

IVLOS (Institut für Unterrichtswissenschaft)

Universität Utrecht

Heidelberg Laan 8

NL-3584 TC Utrecht

Niederlande

Tel.: (0031) 30 / 253-17 24

Fax: (0031) 30 / 253-42 62

- Inter Nationes e.V. (IN)

Kennedyallee 91-103

55317 Bonn

Tel.: 0228 / 88 0-0

Fax: 0228 / 88 04 57

- Otto Benecke Stiftung e.V.
Kennedyallee 105-107
53175 Bonn

Tel.: 0228 / 81 63-0
Fax: 0228 / 81 63-400

- Der Pädagogische Austauschdienst im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
(KMK-PAD)
Lennéstraße 6
53113 Bonn

Tel.: 0228 / 5 01-0
Fax: 0228 / 5 01-777

- Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft (RWAG) e.V. - Auslandsinstitut
Steinstraße 48
44147 Dortmund
oder:
Postfach 10 33 34
44033 Dortmund

Tel.: 0231 / 83 800-0
Fax: 0231 / 83 800-55

- Ruhr Universität Bochum
Clearingstelle des AKS
(Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute)
Universitätsstraße 150
Postfach 10 21 48
44789 Bochum

Tel.: 0234 / 70 05 076
Fax: 0234 / 70 94 138

- Sprachverband - Deutsch für Ausländische Arbeitnehmer e.V. >
Raimundstraße 2
55118 Mainz

Tel.: 06131 / 9 64 44-0
Fax: 06131 / 9 64 44-44

- Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)
Lennéstraße 6
53113 Bonn

Tel.: 0228 / 5 01-0
Fax: 0228 / 5 01-777

Die mit einem Sternchen (>) versehenen Organisationen waren uns bei der Erarbeitung der vorliegenden Broschüre sehr behilflich. Für ihre freundliche Unterstützung möchten wir ihnen an dieser Stelle herzlich danken.

Literatur

AiD, Ausländer in Deutschland; isoplan GmbH (Hg.), Saarbrücken 1996, Heft 3/1996.

Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Dezember 1995.

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Repräsentativuntersuchung, Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, Bonn, Mannheim, Juli 1996

Bundesministerium des Innern (Hg.): Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland, Juli 1993.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990.

Duden, Band 4. Die Grammatik. Mannheim 1994.

Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1996.

Gemeinsam - Ausländer und Deutsche in Schule, Nachbarschaft und Arbeitswelt, Heft 25 - Dezember 1992, Heft 26 - Mai/Juni 1993 und Heft 28 - Mai 1994.

Goethe-Institut (Hg.): Informationsbroschüre „Deutsch lernen 1997“.

Goethe-Institut (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer: Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. München 1993.

Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.): Integration und Identität, Tübingen 1986.

Ören, Aras: Wegwerfarbeiter. In: Privatexil. Gedichte. Berlin 1979.

Merten, Stephan: Der Zusammenhang von sprachlicher und sozialer Integration, Frankfurt 1988.

Rehbein, Jochen: Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: ders.: Interkulturelle Kommunikation, Tübingen, Narr, 1985.

Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Sprachverband von A - Z, Mainz 1995.

Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Deutsch lernen, Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, Heft 4/1995, Mainz 1995.

Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hg.): Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung, Mainz 1989.

Stadt Köln (Hg.): Volkshochschule Köln von 1946 bis 1980. Köln 1980.

Stadt Köln (Hg.): Volkshochschule Köln: Programmheft, Januar bis Juli 1997.

Twain, Mark: Bummel durch Europa. Gesammelte Werke in zehn Bänden, Band 4, Frankfurt 1985.

Volkshochschule (Hg.): Volkshochschulstatistik; Sprachen an Volkshochschulen im Längsschnitt (Bundesrepublik): Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsjahr 1995.